

SÍNTESIS GRAMÁTICO-FUNCIONAL: UNA PROPUESTA COMUNICATIVA PARA EGB

INTRODUCCIÓN

La adopción de unos objetivos y de un enfoque determinados para la enseñanza de una lengua extranjera debe ser el resultado de un análisis riguroso tanto de la utilidad de esa lengua —uso futuro que previsiblemente pueda hacer de ella el alumno— como de las características del nivel educativo en el que se imparta.

Cifándonos a EGB, los objetivos que estimamos adecuados serán la adquisición de una serie de conocimientos —competencia gramatical— y el desarrollo de las destrezas lingüísticas básicas —entender, hablar, leer y escribir— vinculadas lo más estrechamente posible a los intereses personales del alumnado. Una competencia y unas destrezas que puedan ser ampliadas posteriormente de acuerdo con las necesidades de cada alumno, pero que, en ningún caso, desatiendan los fines últimos de todo idioma: la comunicación con sus hablantes. Consecuentemente, abogamos por un enfoque capaz de conjugar la enseñanza de los componentes gramaticales, el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas y, al mismo tiempo, de preparar al alumno para que pueda establecer, aunque sólo sea a niveles elementales, una comunicación efectiva mediante el idioma estudiado: un enfoque **comunicativo** que logre materializar la síntesis gramático-funcional que proponemos.

El enfoque **comunicativo** o nocio-funcional, como también se le suele denominar, es la respuesta actual al reto que supone adiestrar al estudiante de una lengua extranjera para que consiga «comunicarse» eficazmente con sus hablantes. Surge en la década de los setenta ante la insatisfacción y frustraciones provocadas por la incapacidad de los métodos audio-visuales para alcanzar ese objetivo. Se es consciente entonces de que la adquisición de una competencia gramatical —el objetivo fundamental de estos métodos— no presupone automáticamente la capacidad de usar creativamente los conocimientos y hábitos adquiridos y, mu-

cho menos, de comunicarse mediante ella con eficacia. El desprestigio de estos métodos era además consecuencia de las críticas de la Lingüística Transformacional, que cuestionaba la validez de las premisas teóricas que le conferían una aureola de «científicos» —Chomsky había negado ya en 1965 que el lenguaje fuese simplemente una estructura de hábitos. Se hacía, pues, necesario replantearse la enseñanza de las lenguas modernas. Las investigaciones que entonces se inician vuelven a analizar el «acto comunicativo» y aíslan los factores que intervienen en él: el sistema lingüístico, el contexto en el que se produce —lugar, tópico y relación entre los hablantes— y la finalidad que cada uno tiene al iniciarlo. El primero había sido la obsesión de los métodos estructuralistas. El segundo había sido abordado por algunas variantes del método audio-visual. El tercero, sin embargo, había sido totalmente ignorado. Se concluye, por tanto, que si se desea capacitar al estudiante para que «comunique» será necesario atender y potenciar precisamente este último aspecto en la enseñanza de cada idioma moderno. Sólo así se podrán obtener resultados satisfactorios. El objetivo del enfoque **comunicativo** será, pues, remodelar la enseñanza de los idiomas modernos para que el alumno reciba adiestramiento en lo que determina la efectividad de toda comunicación: la consecución de las metas que el hablante se proponga al iniciarla. Se trata de organizar esta enseñanza de acuerdo con unos esquemas basados en las distintas funciones comunicativas de la lengua —obtener información, invitar, sugerir, convencer, argumentar, etc. etc.— y proporcionar al alumno; básicamente mediante simulaciones, práctica suficiente en su realización.

No obstante, si los objetivos de este enfoque han sido definidos con precisión y son plenamente asumibles, quedan todavía algunos aspectos inadecuadamente resueltos, especialmente para la enseñanza de alumnos sin ningún conocimiento de la lengua y que no vayan a utilizar los que adquieran de forma inmediata —caso concreto de EGB.

En primer lugar, hay que seleccionar los contenidos —funcionales y gramaticales— correspondientes a cada curso. El contenido funcional estará constituido por las funciones comunicativas que previsiblemente un alumno de este nivel educativo podría necesitar en el caso hipotético de que fuese a establecer un contacto real con los hablantes de una lengua que, de momento, es sólo una asignatura más de su plan de estudios. Estas funciones habrán de guardar, además, una relación lo más estrecha posible con sus propios intereses y con las funciones comunicativas que él realiza cotidianamente en su lengua materna. Los contenidos gramaticales que se seleccionarán serán, primordialmente, los que permitan materializar las funciones elegidas. Estos contenidos deberán ser dominados creativamente, es decir, el alumno habrá de poder generarlos a partir de

sus propias necesidades expresivas. Una docencia que se limitase a facilitar la adquisición mecánica de unas pocas estructuras morfosintácticas, por muy alta rentabilidad comunicativa que éstas tuviesen, no pasaría de ser la enseñanza de un simple y superficial recetario de frases útiles para el uso inmediato de un turista en apuros. El conocimiento de una lengua, por muy elemental que sea, es, desde luego, algo mucho más complejo que una serie de memorizaciones de emergencia. Si los métodos estructuralistas ignoraron la funcionalidad comunicativa de la lengua, un enfoque **comunicativo** no puede caer en un error similar: renunciar a proporcionar al alumno la competencia gramatical que aquellos buscaban, aunque ésta haya de ser, en determinados niveles educativos, necesariamente elemental.

En segundo lugar, una vez realizadas estas dos selecciones y elaborados unos inventarios gramatical y funcional, habrá que conjugarlos armónicamente para hacer posible su aprendizaje simultáneo: sintaxis gramático-funcional.

Finalmente, resultará imprescindible ordenar cada binomio función comunicativa-estructura morfosintáctica de tal manera que se facilite al máximo su aprendizaje y se evite, en la medida de lo posible, que el alumno haya de afrontar para ello dificultades innecesarias o, en algunos casos, prácticamente insalvables.

Abordar cada uno de estos tres aspectos con algunas propuestas concretas referidas expresamente al primer curso obligatorio de Inglés en EGB será, pues, el objetivo del presente artículo.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

La concreción de los contenidos que cada alumno deba asimilar cada curso escolar supone la aplicación sobre la globalidad de una lengua de unos criterios de selección. Durante el período de vigencia de los métodos audio-visuales los criterios utilizados para llevar a cabo esta selección eran exclusivamente gramaticales: grado de complejidad morfosintáctica de cada estructura. La elaboración de un inventario de contenidos gramaticales básicos, gracias a las descripciones estructuralistas de cada lengua realizadas por los gramáticos adscritos a esta teoría lingüística, era, en realidad, una tarea relativamente sencilla. Estos criterios creemos que pueden seguir siendo tenidos en cuenta, aunque, lógicamente, permitirán tan sólo elaborar inventarios específicamente gramaticales. La elaboración de inventarios de tipo funcional requiere la adopción de criterios distintos: elementalidad, frecuencia e importancia de cada «acto comunicativo». Cuando la selección se hace para un grupo determinado y más o menos homogéneo de alumnos —edad si-

milar, mismo nivel educativo y objetivos comunes del aprendizaje de la lengua— hay que tener en cuenta además, como ya hemos apuntado, los intereses y el tipo de «actos comunicativos» que este grupo de alumnos realiza cotidianamente en su relación con otras personas.

Para la selección de contenidos gramaticales y funcionales que proponemos, hemos procedido, en primer lugar, aplicando criterios exclusivamente lingüísticos, a la confección de un inventario gramatical provisional que incluyese los contenidos morfosintácticos normalmente considerados elementales. En segundo lugar, hemos elaborado un Inventario Funcional que reflejase los criterios comunicativos expuestos. Una vez elaborado este inventario, hemos completado cada «acto comunicativo» seleccionado con las estructuras morfosintácticas necesarias para su materialización (Apéndice II).

El análisis contrastivo de los componentes morfosintácticos incluidos en el inventario gramatical y los que aparecían utilizados en las estructuras de realización de cada uno de los «actos comunicativos» relacionados en el Inventario Funcional nos ha permitido extraer dos conclusiones fundamentales:

1. Los siguientes componentes morfosintácticos, presentes en el Inventario Funcional, no habían sido incluidos en el inventario gramatical provisional:

can	would	gerunds
can't	have (got) to	plain infinitive

2. Aunque la mayoría de los componentes morfosintácticos recogidos en el inventario gramatical son empleados en las estructuras incorporadas al Inventario funcional, hay algunos que no han sido utilizados —el adjetivo cuantitativo **NO**— o cuyo tratamiento, si se adoptase un enfoque estrictamente funcional, no sería suficientemente intenso —**WE, OUR, OURS, US**.

De acuerdo con estas conclusiones, completaríamos el inventario gramatical provisional con los componentes morfosintácticos especificados en la primera conclusión, con lo que podría utilizarse como el Inventario Gramatical adecuado al curso y nivel educativo a que hacen referencia las presentes propuestas (Apéndice I).

Por otro lado, creemos que estas conclusiones constituyen un argumento más para aconsejar un enfoque **comunicativo** en la programación de un curso de estas características, ya que, paradójicamente, su posible Inventario Funcional ha resultado ser más rico en componentes morfosintácticos que los que tradicionalmente se programaban siguiendo criterios específicamente gramaticales. Un enfo-

que que, sin embargo, sería necesario complementar para poder dar el tratamiento pedagógicamente adecuado a todos sus componente —segunda conclusión.

La aplicación de unas simples normas procedimentales como las que hemos seguido para la elaboración y contraste de los posibles contenidos del curso mencionado evita, además, el riesgo de que pueda omitirse algún componente gramatical básico si éstos se seleccionan siguiendo únicamente criterios comunicativos, o bien alguna importante función comunicativa si, por el contrario, sólo se tienen en cuenta criterios gramaticales.

SÍNTESIS GRAMÁTICO-FUNCIONAL

Una vez seleccionados los contenidos de un curso —Inventarios Gramatical y Funcional— hay que optar por el procedimiento idóneo para su enseñanza. Un procedimiento que logre conjugar con éxito el aprendizaje de los contenidos gramaticales con la capacitación del alumno para la realización de los «actos comunicativos» seleccionados. Es éste un problema, en sí complejo, que se agudiza además por el hecho de que un mismo acto comunicativo puede ser, en muchas ocasiones, materializado lingüísticamente mediante distintas estructuras morfosintácticas de diverso grado de complejidad gramatical.

Desde la aparición del enfoque **nocio-funcional** han sido varias las alternativas adoptadas para superar este reto.

Una primera alternativa fué organizar la enseñanza de la lengua de acuerdo con la importancia dada a cada «acto comunicativo», independientemente de la mayor o menor complejidad estructural de las formas lingüísticas necesarias para su realización. Una opción, pues, estrictamente funcional. Esta alternativa creemos que es francamente desaconsejable para cursos elementales ya que las dificultades que tendría que superar el alumno simultáneamente constituirían, sin duda, una barrera realmente infranqueable.

Otra alternativa, propuesta precisamente para evitar este inconveniente, sería posponer el aprendizaje de las «funciones comunicativas» hasta que el alumno alcanzara la competencia gramatical indispensable. Una propuesta igualmente desaconsejable porque privaría al alumno de poder utilizar la lengua, desde un principio, de una forma auténticamente comunicativa y obligaría a relegar un enfoque de estas características a cursos avanzados o correctivos exclusivamente.

Una tercera alternativa consistiría en planificar la enseñanza de la lengua sobre la base de un inventario gramatical aunque potenciando, al presentar y practi-

car cada uno de sus componentes, la dimensión funcional de cada una de estas formas lingüísticas. Constituye ésta una alternativa, sin duda, posible para un curso inicial en EGB, si bien encierra también un serio inconveniente: las prácticas comunicativas quedarían excesivamente condicionadas y la comunicación resultante distorsionada por la ordenación de contenidos que este tipo de planificación gramatical inevitablemente supone.

Existe, finalmente, una cuarta alternativa: adoptar una postura ecléptica que concilie, desde el mismo inicio del aprendizaje, la adquisición de las competencias gramatical y comunicativa. Esta síntesis se podría lograr introduciendo los «actos comunicativos» de acuerdo con su elementalidad y previsible utilidad, pero teniendo además en cuenta la complejidad gramatical de las estructuras morfosintácticas necesarias para su realización. Cada «acto comunicativo» podría revisarse después cíclicamente ampliándose entonces sus formas de realización con estructuras más complejas. La ordenación de contenidos tendría, además, que ser lo suficientemente flexible para permitir concentrarse unas veces en la faceta comunicativa de cada binomio función-estructura gramatical, mientras que en otras ocasiones se dedicara una mayor atención a sus aspectos específicamente gramaticales.

ORDENACIÓN DE CONTENIDOS

La ordenación de los contenidos a enseñar en cada curso constituye un aspecto de la enseñanza de una lengua extranjera tan problemático como su misma selección. El programador ha de decidir por dónde empezar y cómo continuar. Para ello, habrá de contar con unos criterios objetivos que justifiquen cada una de las decisiones que se verá obligado a adoptar. Los criterios tradicionalmente seguidos para llevar a cabo estas ordenaciones, o gradación de estructuras, han sido de tipo lingüístico. De acuerdo con ellos, se distinguía entre estructuras morfosintácticas más o menos complejas. Por ejemplo, se consideraba que el sintagma nominal **a man** era más sencillo estructuralmente que **a tall man**, lo que llevaba a la conclusión lógica de que debía comenzarse por la enseñanza de la estructura **A + N-sing** para desde ella progresar a **A + ADJ + N-sing**, una decisión que cualquier pedagogo podría juzgar atinada. Similares análisis se efectuaban también referidos al sintagma verbal, especialmente a los distintos tiempos, aunque las conclusiones que se extraían no gozasen, en este caso, del mismo grado de unanimidad que las correspondientes al sintagma nominal. Se argumentaba, por ejemplo, que la estructura **He is at home** era más sencilla que **He is watching TV**, ya que este tiempo —«presente progresivo»— requería para su formación el presente del ver-

bo **BE**, empleado en la primera estructura. Este análisis era, pues, el que justificaba la decisión de presentar el presente de **BE** antes de introducir el «presente progresivo».

Este tipo de análisis se completó después recurriendo a la lingüística Contrastiva que podía ofrecer datos concretos sobre el previsible grado de dificultad de cada estructura para los hablantes de una lengua determinada. De acuerdo con los dictámenes que el análisis contrastivo proporcionaba se podía anticipar, por ejemplo, que **Does he often watch TV?** engendraría mayores problemas para un hispanohablante que **Is he watching TV?** Un dato que se utilizaba para justificar la posposición del «presente simple» hasta que el alumno hubiese asimilado el «presente progresivo». Una de las conclusiones que, como ya hemos apuntado, no siempre era acatada como inapelable. En efecto, desde un punto de vista estrictamente didáctico, podía argumentarse que precisamente si se admitía que esta forma verbal iba a resultar más difícil para un hispanohablante, estaría plenamente justificado que se presentase lo antes posible, antes incluso de que se introdujese el «presente progresivo», con el objeto de que el alumno dispusiese de mayor tiempo lectivo para practicarlo hasta llegar a su dominio total. Por otro lado, desde posiciones exclusivamente estructurales, se podría aducir también que el «presente simple» permite presentar la forma básica de cada verbo, facilitando así el camino para el aprendizaje del «participio de presente». En este sentido, podría considerarse más fácil aprender a suprimir una **E** final en ciertos verbos al añadir la desinencia **ING—driv(e)-ing—** que confirmar a cada paso su posible existencia a partir de dicho «participio».

Hoy en día, se puede añadir un nuevo argumento en favor de la conveniencia de introducir el «presente simple» con anterioridad al «presente progresivo»: su mayor importancia comunicativa. El «presente simple» es más importante desde un punto de vista funcional ya que se emplea, por ejemplo, para la realización de los «actos comunicativos» básicos siguientes: dar y pedir información sobre la «profesión» de una persona, su «origen», «residencia», «actividades habituales», «gustos», «preferencias», y sobre el «tiempo». El «presente progresivo», sin embargo, tan sólo se emplearía, en el mismo nivel educativo en el que esas funciones fuesen presentadas, para pedir y dar información sobre «acciones actuales».

Finalmente, sin alterar los criterios lingüísticos que comentamos, se solían incluir, prácticamente desde el mismo inicio de la enseñanza, ciertos giros idiomáticos e incluso otras formas verbales —el «imperativo»— que se consideraba necesarias para la organización y desarrollo de la actividad docente: **open your books, listen to me, etc.**

Actualmente, el enfoque **nocio-funcional** o **comunicativo** ha elaborado sus pro-

pios criterios para la ordenación de los contenidos funcionales seleccionados para cada curso. Estos criterios, aunque no niegan abiertamente la sensatez de algunas de las recomendaciones aplicadas en la mayoría de los métodos estructuralistas, han supuesto, sin embargo, el fin de la inevitabilidad de muchos de los axiomas acuñados entonces. Las ordenaciones basadas en criterios funcionales procuran, de forma prioritaria, proporcionar respuestas adecuadas a las necesidades que un uso comunicativo de la lengua plantea. Consecuentemente, proponen progresar desde situaciones comunicativas elementales —saludos, presentaciones, obtención de informaciones básicas— que se presentan siguiendo un orden similar al que el hablante que se enfrenta a una sociedad distinta a la suya ha de recorrer cronológicamente. De esta primera selección de situaciones y «actos comunicativos» básicos se pasa a situaciones de relación social más compleja —invitaciones, sugerencias, etc.— para llegar, finalmente, a «actos comunicativos» de mayor riqueza conceptual —discusiones, argumentaciones, acuerdos, etc.

Como ya propugnamos al tratar el problema de la selección de contenidos, al abordar su ordenación volvemos a optar por unas normas que sean capaces de conjugar criterios de tipo lingüístico y funcional. Iniciaríamos, por tanto, la enseñanza de una lengua extranjera partiendo de situaciones y «actos comunicativos» elementales y de utilidad cronológicamente inmediata para la relación social con los hablantes de esa lengua —criterio funcional— pero tendríamos, al mismo tiempo, en cuenta el grado de complejidad estructural de los recursos morfosintácticos necesarios para su realización —criterio lingüístico.

A título de ejemplo, proponemos, finalmente, una posible ordenación de los tiempos verbales incluidos en el Inventario Gramatical, el aspecto, sin duda, que más problemas ocasiona al intentar ordenar los contenidos de un primer curso elemental de Inglés. Pensamos que esta ordenación consigue materializar, dentro de las limitaciones que toda selección hecha sobre la totalidad de una lengua impone, la síntesis de criterios a la que repetidamente hemos hecho referencia. No obstante, creemos obligado advertir que esta propuesta no debe interpretarse como la única alternativa capaz de superar definitivamente la problemática que toda síntesis plantea. Por el contrario, estamos convencidos de que pueden elaborarse otras propuestas que con igual o mayor éxito sean capaces de afrontar el reto al que nos enfrentamos.

De acuerdo, pues, con las normas señaladas, comenzaríamos por la enseñanza del presente de **BE**. Un tiempo que auna la requerida simplicidad estructural con la riqueza de funciones comunicativas básicas que posibilita realizar: saludos (**How are you?**), presentaciones (**This is...**), obtención de informaciones básicas de tipo personal —nombre (**What's your name?**), edad (**How old are you?**) dirección

(**What's your address?**), número telefónico (**What's your phone number?**), nacionalidad (**What country are you from?**), profesión (**What's your job?**), etc.

De forma simultánea, emplearíamos el «imperativo» para «instrucciones», aunque los alumnos, durante estos primeros pasos de su aprendizaje, se limitarían únicamente a seguirlos: **Open your books, listen**, etc.

Introduciríamos después el presente del verbo **HAVE (GOT)**. Una forma verbal requerida para «describir» a personas —**she's got blue eyes**— y para pedir y dar información sobre la «familia» —**Have you got any brothers or sisters?**— o sobre «posesiones personales» —**Have you got a bike?**— y que comparte con el verbo **BE** las mismas normas para la formación de negaciones y preguntas.

A continuación, presentaríamos el «presente simple». Enriqueceríamos así la comunicación al permitir al alumno abordar tópicos como «gustos» o «preferencias», al tiempo que se podrían ampliar los recursos lingüísticos necesarios para la materialización de algunas de las funciones inicialmente limitadas a estructuras con **BE** —información sobre la «residencia» (**Where do you live?**) o sobre la «profesión» (**What do you do?**).

En cuarto lugar, programaríamos el «presente progresivo» para «acciones presentes», que podríamos ahora contrastar desde su misma presentación con el «presente simple» —acciones presentes/acciones habituales. De esta manera, facilitaríamos la asimilación del «uso» de estos dos tiempos presentes, un aspecto que suele causar al alumno hispanohablante mayores problemas que su misma «formación».

Una vez presentadas estas cuatro formas verbales, podríamos introducir las oraciones existenciales con el sujeto anticipatorio **THERE**, ampliando así las informaciones de tipo básico al incluir también las correspondientes a «lugares» —**Is there a disco near here?**. Estas formas verbales aparecerían en situaciones que conducirían naturalmente a la introducción de «peticiones» con **CAN** —**Can you tell me how to get there?**— y a la activación para un uso productivo del «imperativo» —**Walk down this street...**

Por último, si el curso permitiese completar el programa propuesto, algo que desafortunadamente no siempre sucede, el alumno abordaría situaciones de mayor complejidad comunicativa: «invitaciones». Para ello, habría que presentar el modal **WOULD**, aunque para la realización de esta función sería suficiente, de momento, con que aprendiese **Would you like to...?** como una simple fórmula social, concentrando su atención y esfuerzo en la asimilación productiva de **CAN'T** y **HAVE (GOT) TO** para declinar invitaciones dando las oportunas explicaciones sobre las razones que obligasen a tales decisiones.

Complementaríamos así un programa, sin duda, ambicioso, pero, al mismo tiempo, útil y creemos que motivador.

JOSÉ LUIS NAVARRO GARCÍA
EULALIA PABLO LOZANO

APÉNDICE I

GRAMMATICAL INVENTORY

1. Nouns.
 - 1.1. Singular and plural forms.
 - 1.2. Countable and uncountable nouns.
2. Articles.
 - 2.1. Definite.
 - 2.2. Indefinite.
 - 2.3. Zero article.
3. Demonstratives.
4. Possessives.
 - 4.1. Adjectives.
 - 4.2. Pronouns.
 - 4.3. Nouns (Genitive case).
5. Adjectives.
 - 5.1. Predicative.
 - 5.2. Attributive.
 - 5.3. Numerals.
6. Quantitatives.
 - 6.1. Some, any, no and their compounds.
 - 6.2. Much, many, a lot.
7. Distributives.
 - 7.1. Every and compounds.
8. Personal pronouns.
 - 8.1. Subject pronouns.
 - 8.2. Object pronouns.
9. Prepositions:
about, at, behind, between,
down, for, from, in, inside,
into, near, next to, of, on, out of,
outside, over, through, to, under,
up, with.
10. Question words.
 - 10.1. Adjectives and pronouns:
What, which, who, whose.
 - 10.2. Adverbs:
How, when, where, why.
11. Be.
 - 11.1. Present tense.
 - 11.2. In existential sentences with
the anticipatory subject
THERE.

12. Have (got).

12.1. Present tense.

13. Imperative.

13.1. Positive.

13.2. Negative.

14. Present simple.

15. Present progressive.

16. Modal verbs.

16.1. Can.

16.2. Can't.

16.3. Have (got) to.

16.4. Would.

17. Plain infinitive.

18. Gerund.

19. Adverbs.

19.1. Manner:

Adverbs ending in -ly.

19.2. Place:

Here, there, over there.

19.3. Degree:

Very, too.

19.4. Time and frequency:

Always, never, now, often,
sometimes, usually.

20. Conjunctions:

And, because, but, or, so.

21. The simple sentence.

21.1. Affirmative.

21.2. Negative.

21.3. Interrogative.

21.4. Short answers.

22. Coordinate sentences.

23. Subordinate sentences.

23.1. Clauses of reason.

23.2. Clauses of result.

APÉNDICE II

FUNCTIONAL INVENTORY

Funtions	Structures and examples
1. Aking and giving information about:	
1.1. Yourself and other péople:	
1.1.1. IDENTITY	Who + be-present + S? Who is it? Who is that man? S + be-present + name. It's Peter. S + be-present + name's + N. He's Jim's father. S + be-present + Poss. Adj. + N. She is my teacher.
1.1.2. NAME	What + be-present + Poss. Adj. + name? What's your name? Poss. Adj. + name + be-present + name. Her name's Susan. S + be-present + name. She is Susan.
1.1.3. AGE	How old + be-present + S? How old are you? S + be-present + numeral (years old) I'm 12.
1.1.4. NATIONALITY	Be-present + S + Adj of nationality? Are you English? What country + be-present + S + from? What country are you from? S + be-present + Adj. of nationality. She is Spanish. S + be-present + from + name of country. She is from Spain.

1.1.5. ORIGIN

Where + be-present + S + from?
Where is he from?
Where + (do)es + S + come from?
Where do you come from?
S + be-present + from + name of place.
She's from London.
S + come(s) + from + name of place.
He comes from Liverpool.

1.1.6. OCCUPATION

What + be-present + Poss. Adj. + job?
What is your job?
What + do(es) + S + do?
What do you do?
What + be-present + S?
What is he?
S + be-present + a(n) + occupation.
She's a teacher.

1.1.7. ADDRESS

Where + do(es) + S + live?
Where do you live?
What + is + Poss. Adj. + address?
What is your address?
S + live(s) + in/on/at...
I live on High Street.
Poss. Adj. + address + is...
My address is 21 High Street.

1.1.8. PHONE NUMBER

What + is + Poss. Adj. + phone number?
What's your phone number?
Poss. Adj. + phone number + is + numbers.
My phone number is 336. 4345.

1.1.9. PHYSICAL APPEARANCE

What + be-present + S + like?
What is she like?
Be-present + S + Adj.?
Is she pretty?
Short answers with BE.
Yes, she is.
S + be-present + Adj.
He is tall.

1.1.10. POSSESSIONS

S + Have-present (got) + Adj. + N(pl)
She's got blue eyes.
Have-present + S + (got) + a(n) + N /
any + N(pl)?
Have you got a bike?
Short answers with HAVE
No, I haven't.

1.1.10. POSSESSIONS

How many (N-pl.) + have-present + S + (got)?

How many stamps have you got?

S + have-present (got) + some/many/number.

I've got many.

1.1.11. FAMILY

Have-present + S + (got) + any + N(pl)?

Have you got any brothers?

How many + have-present + S + (got)?

How many have you got?

Short answers with HAVE.

Yes, I have.

S + have-present (got) + (only) + number.

I've got only one.

1.1.12. HABITUAL ACTIVITIES

Do(es) + S + (freq. Adv.) + V + NP?

Do you often go to the cinema?

What + do(es) + S + do + (NP) / Time Adv.?

What does he do on Sunday?

Short answers

Yes, he does.

S + V(s) + NP.

He watches TV.

1.1.13. PRESENT ACTIVITIES

QW + be-present + S + V-ing?

Where are you going?

S + be-present + V-ing + NP.

I'm going to the library.

Be-present + S + V-ing + NP?

Are you writing a letter?

Short answers

No, I'm not.

1.1.14. LIKES AND
PREFERENCES

Do(es) + S + like + N(pl)/V-ing + NP?

Do you like reading books?

Short answers

Yes, I do.

a lot/ very much/ not much.

QW + do(es) + S + like + doing?

What do you like doing?

S + like(s) + V-ing + NP.

I like listening to music.

Which + do(es) + S + prefer + N(pl)/

V-ing + NP + or + N(pl)/V-ing + NP?

Which do you prefer writing letters or reading them?

S + prefer(s) + N(pl)/V-ing + NP +

to + N(pl)/V-ing + NP.

I prefer dogs to cats.

- 1.1.15. DISLIKES
S + hate(s) + NP.
He hates school.
- S + do(es)n't + like + NP.
He doesn't like books.
- 1.1.16. LOCATION
Where + be-present + S?
Where is she?
Be-present + S + in? (on the phone)
Is she in?
S + be-present + place adv/prep + NP.
She is in her room.
- 1.2. Places
- 1.2.1. EXISTENCE
Be-present + there + a(n) + N/any + N(pl)?
Are there any cinemas?
Short answers
Yes, there are.
How many + N(pl) + are there?
How many schools are there?
There + be-present + (only) + number.
There is only one.
- 1.2.2. LOCATION
Where + be-present + S?
Where is it?
Be-present + S + far from/near + here?
Is it far from here?
Short answers
No, it isn't.
S + be-present + prep + NP.
It's next to the supermarket.
- 1.2.3. DESCRIPTION
What + be-present + S + like?
What is it like?
Be-present + S + adj?
Is it modern?
S + be-present + (very) + adj.
It is very old.
Short answers.
- 1.3. Things
- 1.3.1. IDENTIFICATION
What + be-present + S?
What is it?
It/they + be-present + (a(n)) + N(pl).
It's a present.
- 1.3.2. LOCATION
Where + be-present + S?
Where is it?
S + be-present + prep + NP
It's on the table.

1.3.3. DESCRIPTION

What + be-present + S + like?

What is it like?

What colour + be-present + S?

What colour is it?

S + be-present + (very) + adj.

It's red.

1.3.4. OWNER

Whose + N(pl) + be-present + demonstrative?

Whose pen is this?

Whose + be-present + S?

Whose is this pen?

Be-present + S + Poss. Pron.?

Is this yours?

S + be-present + Poss. Pron./N.

It's Peter's.

1.4. Time

What time is it?/What's the time?

It's + number + o'clock.

It's three o'clock.

It's a quarter/half/number (minutes) +
past/to + number.

It's a quarter past three.

(At) what time + Present Simple?

What time do you get up?

Present Simple + at + time.

I get up at 8.

1.5. Dates

When + be-present + S?

Whom is your birthday?

S + be-present + on + month + ordinal.

His birthday is on June 26th.

What's the date today?

What date is it today?

Today is + ordinal.

Today is the 10th.

1.6. The weather

What is the weather like?

Is it + V-ing?

Is it raining?

Does + it + V?

Does it rain a lot in Winter?

Is + it + (very) + Adj.?

Is it very hot?

Short answers.

It + is + (very) + Adj.

It's windy.

2. Attracting attention

Excuse me!

3. Greeting

Hello!

Good mornig/afternoon/evening.

How are you?

4. Introductions

4.1. Introducing yourself

My name's...

4.2. Introducing someone

This is...

4.3. Answering to introductions

nice meeting/to meet you.

5. Invitations

5.1. Inviting someone

Would you like to...?

5.2. Accepting an invitation

Yes, I'd like/love to (...)

very much.

Yes, please.

5.3. Thanking

Thanks (a lot).

Thank you (very much).

5.4. Declining an invitation

I'd like to/I'm sorry but (I can't)

5.5. Giving reasons

S + have-present + (got) + to + V.

I've got to finish my homework.

6. Requesting

Positive imperative - please.

Pass me the salt, please.

Please, + negative imperative.

Please, don't do that.

Can + you + V + NP?

Can you tell me how to get there?

7. Permission

7.1. Asking for permission

Can I + V + NP?

Can I use the phone?

7.2. Giving permission

Yes, certainly/of course.

8. Instructions

8.1. To go somewhere

Positive imperative.

Walk down this road...

8.2. to do something

Positive imperative.

Put it over there.